Kai-Uwe Hugger
Till-Sebastian Idel
Anna Schütz
Silvia Thünemann

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns

Kurseinheit 2:
Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern 1

Schule und Medienpädagogik

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.
Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis ...................................................................................................................... III
Abbildungsverzeichnis ............................................................................................................... V
Tabellenverzeichnis .................................................................................................................... V

1 Professionalität im Handlungsfeld Schule ........................................................................... 7
   1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung ..................................................... 9
      1.1.1 Der Persönlichkeitsansatz ................................................................................... 11
      1.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz .................................................................... 14
      1.1.3 Der strukturtheoretische Ansatz ......................................................................... 16
      1.1.4 Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz ...................................................... 19
      1.1.5 Der berufsbiografische Ansatz ........................................................................... 22
   1.2 Durchgängige theoretische Fragestellungen .............................................................. 25
      1.2.1 Krise und Routine: Wie planbar ist und wie ungewiss bleibt pädagogisches Handeln? ......................................................................................................................... 25
      1.2.2 Wissen und Können: Kann ich etwas, weil ich es weiß oder weiß ich etwas, weil ich es kann? .................................................................................................................... 29
      1.2.3 Reflexivität: Kompetenz oder Haltung? .............................................................. 31
      1.2.4 Organisation und Profession: Was begrenzt die professionelle Autonomie? ...... 35
   1.3 Professionsentwicklung – Diskussionen um aktuelle Herausforderungen .................... 37
      1.3.1 Die Ausbildung von Lehrpersonen ...................................................................... 40
      1.3.2 Individualisierung und neue Lernkultur ............................................................... 43
      1.3.3 Kooperation und Multiprofessionalität ............................................................... 46
      1.3.4 Schulentwicklung und Professionalisierung ......................................................... 48
   1.4 Fazit: Quo vadis? Professionalisierung und Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule 51
   1.5 Literaturverzeichnis ................................................................................................... 55

2 Professionalität und Professionalisierung im Handlungsfeld Medienpädagogik ................. 67
   2.1 Ausdifferenzierung des medienpädagogischen Berufsfeldes ....................................... 68
      2.1.1 Medienpädagogischer Kernbereich .................................................................... 69
      2.1.2 Erster Randbereich ............................................................................................. 69
      2.1.3 Zweiter Randbereich .......................................................................................... 70
   2.2 Erwartungen an die Kompetenzen von medienpädagogisch Handelnden ................. 72
      2.2.1 Medienpädagogische Kompetenzanforderungen aus bildungspolitischer Perspektive ........................................................................................................................................... 72
Inhaltsverzeichnis

2.2.2 Medienpädagogische Kompetenz aus Sicht der Berufspraxis ......................... 76
2.2.3 Zwischen Medienkompetenz, medienpädagogischer Kompetenz, Medienbildung und Mediendidaktik ................................................................. 79
2.3 Professionalisierung medienpädagogischen Handelns .................................. 91
  2.3.1 Medienpädagogik als Profession .............................................................. 93
  2.3.2 Strategien medienpädagogischer Professionalisierung ......................... 93
2.4 Fallbeispiele handlungsorientierter Medienpädagogik ................................. 100
2.5 Fazit ............................................................................................................. 108
2.6 Literaturverzeichnis ..................................................................................... 111
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: **Schwierige Voraussetzungen für die Entwicklung von medienpädagogischem Handeln im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen** .......................................................... 78

Abbildung 2: **Welche Faktoren beeinflussen die Wirkung digitaler Medien im Unterricht** .... 88

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: **Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung** .................................................. 9

Tabelle 2: **Reflexionsfoki der aufgezeigten Diskursstränge zur Professionsforschung** .......... 33
1 Professionalität im Handlungsfeld Schule
Till-Sebastian Idel/Anna Schütz/Silvia Thünemann

Schule ist sicherlich das prominenteste unter den pädagogischen Handlungsfeldern, die in dieser Kurseinheit vorgestellt werden. Die Bedeutung von Schule für die individuelle Lebensbewältigung und das Fortbestehen der Gesellschaft über den Wechsel der Generationen hinweg ist unbestritten. Schule ist untrennbar mit der Tätigkeit von Lehrpersonen, mit dem Lehrer/innenberuf verknüpft. Wer an Schule denkt, denkt daran, wie Lehrer/innen ihrem Auftrag nachkommen, was sie dabei leisten und vielleicht auch, wie sie einen im Positiven oder Negativen geprägt haben.


„Das negative Syndrom von Bildern, Urteilen und Vorurteilen im Blick auf den Lehrerberuf kann nur entstehen, weil es ein direktes Gegenstück hierzu gibt. Dieses Gegenstück sind die in der Öffentlichkeit immer wieder in zeittypischer Inhaltlichkeit und Sprache vorgebrachten Hoffnungen, die an die Lehrerarbeit geknüpft werden“

TERRHART 2010, S. 39

Das gesellschaftlich dominierende Lehrer/innenbild ist

„das Ergebnis kollektiver sozialer Konstruktionen, in das eben auch Wünsche und Fantasien, Hoffnungen, Enttäuschungen und bis zu einem gewissen Grad auch später Hass sowie Neid und Missgunst eingehen“

EBD., S. 40


Wir knüpfen an die entsprechenden theoretischen Grundlegungen von Werner Helsper (2003, 2004; vgl. auch Kurseinheit 1) an und werden im ersten Schwerpunkt unseres Kapitels Ansätze der Lehrer/innenforschung zur Bestimmung pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld Schule und die aus ihr resultierenden Implikationen zu Wegen und Formen der Professionalisierung – also zur Frage, wie Lehrpersonen am besten für ihren Beruf qualifiziert werden sollten – beschreiben (Kapitel 1.1). Neben diesen grundlegenden Konzepten und Modellen zur pädagogischen Professionalität von Lehrpersonen befassen wir uns in einem weiteren Schwerpunkt mit durchgängigen theoretischen Fragestellungen (Kapitel 1.2) und aktuellen Diskussionen rund um die Professionsentwicklung im Handlungsfeld Schule (Kapitel 1.3).

1.1 Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Die schulbezogene Professionsforschung hat sich seit den 1970er Jahren entwickelt und im Zusammenhang mit der Reform von Schule und Lehrer/innenbildung (Kapitel 1.3) in den letzten 15 Jahren einen enormen Auftrieb gewonnen. Wir werden im Folgenden fünf Ansätze der Forschung zur Lehrer/innenprofessionalität anhand ihrer Leitkonzepte in gebotener Kürze skizzieren: den Persönlichkeitsansatz (1.1.1) sowie den kompetenztheoretischen (1.1.2), den strukturtheoretischen (1.1.3), den kulturtheoretischen (1.1.4) und den berufsbiografischen Ansatz (1.1.5).

Tabelle 1: Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Psychologische Perspektive</th>
<th>Soziologische Perspektive</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>eher quantitative Forschung</td>
<td>eher qualitative Forschung</td>
</tr>
<tr>
<td>Persönlichkeitsansatz</td>
<td>strukturtheoretischer Ansatz</td>
</tr>
<tr>
<td>Berufsbibliografischer Ansatz</td>
<td>kulturtheoretischer Ansatz</td>
</tr>
<tr>
<td>kompetenztheoretischer Ansatz</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Diese Sortierung versucht, Ihnen eine Orientierung über das Gelände der schulbezogenen Professionsforschung zu geben, sie ist eine analytische Unterscheidung und daher immer auch anders möglich. In der Forschungspraxis finden sich unterschiedlich scharfe Abgrenzungen und Nähen zwischen den Ansätzen. Man kann sie am einfachsten nach ihren disziplinären Perspektiven und den damit zusammenhängenden forschungsmethodischen Zugängen in zwei Hauptrichtungen unterscheiden. Während sowohl der Persönlichkeits- als auch der kompetenztheoretische Ansatz aus einer psychologischen Perspektive auf Professionalität blickt und ihre jeweilige Forschung mit quantitativen Methoden arbeitet, sind der strukturtheoretische und der kulturtheoretische Ansatz einer soziologischen Perspektive verpflichtet und beforscht den aus diesem Blickwinkel konstruierten Gegenstand der Lehrer/innenprofessionalität mit qualitativen Methoden. Die jeweilige disziplinäre Perspektive entscheidet also darüber, was unter Lehrer/innenprofessionalität und auch Lehrer/innenprofessionalisierung verstanden werden kann und wie sie beforscht werden sollen. Ob man die beiden Hauptrichtungen als

Wir werden in Kap. 1.2 mit Bezug auf durchgängige theoretische Fragestellungen diese Ansätze der Professionsforschung zueinander im Verhältnis setzen und sie so auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin vertiefen. Grundlegende zentrale Übereinstimmungen wollen wir bereits an dieser Stelle vorweg betonen. Sie markieren – so könnte man sagen – den theoretischen Ausgangspunkt einer jeden lehrberufsbezogenen Professionsforschung und spannen so den Rahmen des Professions- und Professionalisierungsparadigmas auf:


- Die schulbezogene Professionsforschung – dies wurde in der Kurseinheit 1 zu den allgemeinen theoretischen Grundlagen der Professionsforschung schon dargelegt – geht davon aus, dass die grundständige Lehrer/innenbildung eine wissenschaftliche Angelegenheit ist und Lehrer/innen wissenschaftlich qualifiziert werden müssen, bevor sie in das Berufsleben einsteigen. Lehrer/innenhandeln beruht als umsichtiges Handeln auf einem durch wissenschaftliche Wissensbestände fundierten Urteils- und Entscheidungsvermögen, das erworben, ausgebildet und beständig weiterentwickelt werden kann und muss.

Auch wenn die fünf Ansätze diesen Aspekt unterschiedlich stark akzentuieren, so gehen sie dennoch davon aus, dass Lehrer/innenhandeln nicht vollends planbar und standardisierbar ist. Pädagog/innen können Lernen nicht machen, indem sie bspw. ein paar pädagogische Tricks anwenden. Das professionelle Handeln vollzieht sich vielmehr auf der Grundlage eines komplexen Erfahrungswissens, das im Handlungsvollzug stetig aktiviert werden muss und zugleich in impliziten Prozessen des Einübens aufgebaut und organisiert ist. Es entstehen also individuelle Routinen, die wiederum einer stetigen Reflexion bedürfen. Insofern sind Routinisierung und Reflexivität/Reflexion die beiden Seiten der selben Medaille der Lehrer/innenprofessionalität.

Gut zu wissen!


1.1.1 Der Persönlichkeitsansatz


Wichtig sind die Konsequenzen, die aus diesem Forschungsansatz für die Gestaltung von Professionalisierungsprozessen zu ziehen sind. Zum einen betrifft dies die Eignungsfeststellung in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale, die als relativ stabile und unveränderliche Determinanten der beruflichen Entwicklung gelten. In diesem Zusammenhang wurden in den letzten Jahren an einigen Universitäten online-gestützte Self-Assessments eingeführt, die Studienbewerber/innen zu absolvieren haben. In der Regel

Kritisch bleibt für diesen Ansatz anzumerken, dass die Frage nach der Stabilität und Veränderlichkeit von Eigenschaften bzw. Persönlichkeitsmerkmalen noch nicht hinreichend geklärt ist, die identifizierten Persönlichkeitsvoraussetzungen nicht spezifisch für den Lehrberuf, sondern für berufliches Handeln generell bedeutsam sind, und sich der Ansatz weit weg von der konkreten Ebene der komplexen Unterrichtsinteraktion bewegt. Herzmann und König resümieren kritisch, dass

„der Bezugnahme auf die Lehrerpersönlichkeit ein ‚wiederkehrender Zauber‘ innezuwohnen (scheint)‘ und die „Suche nach dem geheimnisvollen Lehrer-Gen oder der angeborenen Lehrerbegabung [...] vor dem Hintergrund der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit im Sinne eines Allerklarungsanspruchs [...] aufgegeben werden“ muss.

HERZMANN/KÖNIG 2016, S. 72f.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass das Lehrer/innenhandeln, seine Qualität und Wirk- samkeit, auch eine Frage der Persönlichkeit ist und insbesondere der achtsame, selbstreflektierte Umgang mit sich und auch mit anderen eine Voraussetzung nicht nur für guten Unterricht, sondern auch für die Erhaltung der eigenen Gesundheit und damit mittelbar auch der beruflichen Leistungsfähigkeit ist. Persönlichkeitsbildung sollte daher durchaus auch ihren Platz in der Lehrer/innenbildung in allen Phasen haben, letztere sollte aber auf keinen Fall auf erstere verkürzt werden.

Literaturempfehlungen:


1.1.2 Der kompetenztheoretische Ansatz

Der kompetenztheoretische Ansatz nimmt als einen Untersuchungsbereich den Gegenstand des Persönlichkeitsansatzes in sich auf. Ebenso schließt er an die Expertiseforschung (Bromme 2008) an, die sich insbesondere anhand des Vergleichs von Expert/innen und Noviz/innen, d.h. erfahrenen Lehrpersonen und Berufseinsteiger/innenn, mit der Modellierung des Lehrer/innenwissens beschäftigt hat (Shulman 1986).

Gut zu wissen!

Was unterscheidet Expert/innen von Noviz/innen, die sich erst noch Erfahrungswissen aufbauen und aneignen müssen?

- verfügen über viel und tiefreichendes Wissen, das sie flexibel einsetzen können,
- steuern das Unterrichtsgeschehen mit einer ganzheitlichen Aufmerksamkeit,
- verknüpfen ihre Expertise mit Anwendungskontexten des Wissens.


Gut zu wissen!


In dem generischen Modell der Handlungskompetenz werden zum einen in Anlehnung an eine bekannte analytische Strukturierung des Professionswissens von Lehrpersonen nach Shulman (1986) die drei Bereiche des Fachwissens, des Fachdidaktischen Wissens und des Pädagogischen Wissens unterschieden, woran auch die disziplinäre Logik der akademischen Lehrer/innenbildung anschließbar ist, denn Lehramtsstudierende studieren Fächer, Fachdidaktiken und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Zum anderen wird Handlungskompetenz durch nicht-kognitive, d.h. affektive und motivationale Merkmale erzeugt, worunter fach- und lernbezogene Überzeugungen sowie die Motivation und die Fähigkeiten zur Selbstregulation gezählt werden. Die Kompetenzen sind


seiner Gegenargumentation – die besondere Strukturlogik des professionellen Handelns verfehlen, weil sie dieses auf seine Rollenförmigkeit zurechtstutze.

**Literaturempfehlungen:**


### 1.1.3 Der strukturtheoretische Ansatz


Die Kernthese Helspers besagt nun, dass die Aufgabe von Lehrpersonen darin besteht, in einer Situation, die durchzogen ist von unauflosbaren Widersprüchen, pädagogische Arbeitsbündnisse, d.h. auf wechselseitigem Vertrauen und Anerkennung beruhende
Beziehungen, zu errichten. Die Widerspruchsverhältnisse, in die Lehrpersonen dabei notgedrungen verwickelt werden, bezeichnet Helsper als pädagogische Antinomien.

**Gut zu wissen!**

Was sind Antinomien pädagogischen Handelns? Antinomien sind Handlungsanforderungen, die sich wechselseitig ausschließen, aber dennoch gleichzeitig bestehen, die nicht auflösbar, sondern lediglich balancierbar sind. Es geht also darum, das eine zu tun, ohne das andere zu lassen. Pädagogische Antinomien sind in die Interaktionen mit den Schüler/innen eingeschrieben. Lehrpersonen können sie nicht hintergehen, eben weil sie auf der Strukturebene des institutionalisierten Handelns angesiedelt sind. Sie können nur reflexiv mit ihnen umgehen. D.h. die Professionalität von Lehrpersonen lässt sich idealtypisch auch daran bemessen, inwieweit es ihnen gelingt, über diese Widerspruchsverhältnisse und ihre diesbezüglich eigene Verwobenheit immer wieder aufs Neue zu reflektieren.

Helsper hat einige pädagogische Antinomien empirisch rekonstruiert und in einem komplexen Mehrebenenmodell verortet. Wir beschränken uns im Folgenden exemplarisch auf die grundlegendsten strukturtheoretischen Überlegungen (Helsper 2002; vgl. auch Kurseinheit 1):

- **Näheantinomie**: Das professionelle pädagogische Handeln vollzieht sich in einer Beziehung, in der Merkmale einer sachlichen Rollenbeziehung (bspw. angemessene Distanz zu den Klienten) mit solchen einer diffus-affektiven Sozialbeziehung (bspw. persönliche Nähe zu einer Person) eine widersprüchliche Einheit eingehen.

- **Differenzierungsantinomie**: Lehrpersonen treten in einem dreistelligen Arbeitsbündnis zugleich in Beziehung: Erstens zum jeweiligen Lernenden, zweitens zur Lerngruppe als Ganzes und drittens zu den Eltern als weitere Akteur/innen an der Peripherie des Unterrichts. Daraus erwächst die widersprüchliche Anforderung, sich als Lehrperson einerseits in dyadischen Bezugsnahmen auf einzelne Schüler/innen und ihre Lerngeschichten bewegen zu müssen (Einzelfallbezogenheit), die aber andererseits immer wieder in den übergreifenden „universalistischen“, also für alle in gleicher Weise gültigen Rahmen des Leistungs- und Gerechtigkeitsanspruchs der Schule – dessen, was in der Schule an Wissen, normativen Standards und kulturellen Werten verhandelt wird – zu überführen sind (kollektive Gleichbehandlung).

- **Sachantinomie**: Der Lehrperson obliegt die Aufgabe, zwischen den offiziellen Sachbezügen, die sie als objektierte Wissensbestände zu Inhalten des Unterrichts werden lassen soll (Fachwissen), und den lebensweltlichen Wissensformen und -beständen, die die Lernenden in den Unterricht mit- und einbringen (Alltagswissen), zu vermitteln.

- **Autonomieantinomie**: Lehrpersonen müssen Schüler/innen zu selbstständigem Handeln auffordern und befähigen (Selbständigkeitsförderung) – ohne sie zugleich damit zu überfordern –, allerdings vollzieht sich das innerhalb der Institution Schule und in dem hierarchischen Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden im-
mer auch in einem von Heteronomie durchsetzten Feld (Fremdbestimmtheitszumutungen).

- **Organisationsantinomie:** Zudem bewegt sich professionelles Lehrer/innenhandeln zwischen den Verfahrensregeln der Organisation Schule (Organisationsroutinen) und der notwendigen Offenheit für die unvorhersehbare, nicht standardisierbare Ereignishaltigkeit der Interaktion mit den Schüler/innen (Offenheit/Kreativität), auf die sich Lehrende ebenso h Eleasing einlassen wie sie sie reflektierend durcharbeiten müssen. Professionelles Handeln ist daher immer fallbezogen, es ist immer in Situationen, Geschichten und Episoden verankert, kurz: es folgt einer kasuistischen Logik, auf die Lehrpersonen zumeist routiniert reagieren.

Aufgrund dieser komplexen und antinomischen Strukturlage sind Lehrpersonen in eine potenziell ungewisse Handlungsdynamik verstrickt, die pädagogische Professionalität so anforderungsreich macht (s. Kapitel 1.2.1).

In der strukturtheoretischen Professionstheorie wird vor dem Hintergrund dieser idealtypischen Rekonstruktion der professionellen Handlungsstruktur ein professioneller Habitus, also eine Idealf orm angemessenen Lehrer/innenseins gezeichnet, die zweierlei umfasst und im Sinne einer ‚doppelten Professionalisierung‘ ausgebildet werden soll:

1. Angesichts der antinomischen Struktur des Handelns müssen Lehrkräfte einerseits über den Habitus einer souveränen Routine verfügen, die sich im berufsbibliographischen Professionalisierungsprozess auf der Grundlage des aufgeschichteten Erfahrungswissens nach und nach aufbaut. Die Ausbildung von Routine ist nur im beruflichen Erfahrungsprozess, also in der Schul- und Unterrichtspraxis selbst möglich, wo sich die angehende Lehrperson als professionell bewähren muss.


Routine einerseits und Reflexion andererseits bilden demnach die beiden untrennbaren Seiten des strukturtheoretischen Professionsverständnisses. Der strukturtheoretische Ansatz plädiert also für ein klares wissenschaftliches Studium, das seine Sinnhaftigkeit nicht dadurch erfährt, dass es eine direkte handlungsinstrui ernde Bedeutung für die spätere Praxis in sich trägt. Zudem lässt sich mit dem strukturtheoretischen Ansatz die Forderung nach Reflexionspausen und -räumen im Schulalltag begründen, in denen in konzeptionell fundierter Weise (etwa Super- und Intervision) die eigenen Erfahrungen gemeinsam mit anderen reflexiv durchgearbeitet werden.

Das Programm der strukturtheoretischen Professionsforschung setzt im Großen und Ganzen daran an, die antinomische Strukturiertheit pädagogischer Arbeitsbündnisse und die jeweils unterschiedbaren Formen des Umgangs qualitativ, d.h. unter Rückgriff


Literaturempfehlungen:


1.1.4 Der kulturtheoretisch-praxeologische Ansatz

institutionalisierten Lern- und Schulkulturen gebunden, die es zugleich reproduziert und transformiert (Reh et al. 2015).

**Gut zu wissen!**

Was ist unter Praktiken zu verstehen? Das Vokabular des kulturtheoretischen Ansatzes ist um das Leitkonzept sozialer Praktiken zentriert (Reckwitz 2004). In sozialen Praktiken – wie bspw. begrüßen, lesen oder essen –, die auf eine bestimmte, kulturell spezifische Weise aufgeführt werden, wird eine soziale Ordnung vollzogen und dabei immer wieder aufs Neue hergestellt. Dabei determiniert die Ordnung die Praktiken nicht gänzlich, sie eröffnet aber einen Möglichkeitsraum, was in der Ordnung überhaupt denk-, sag- und machbar bzw. für andere im sozialen Geschehen anschließfähig, also als Praktik zu erkennen ist. Ordnungen präfigurieren zwar die Gestalt bestimmter Praktiken, jedoch verleihen erst die Praktiken den Ordnungen ihre Form und Geltung: Handlung und Struktur sind hier also unauflosbar ineinander verflochten.


Noch wurde daraus keine praxistheoretisch profilierte Bestimmung von pädagogischer Professionalität im engeren Sinne hergeleitet (Bennewitz 2014). Professionalisierung als Prozess des Lehrer/innenwerdens kann nach diesem Ansatz aber als Geschehen beschrieben und interpretiert werden, in dem sich angehende Lehrpersonen sukzessive in pädagogische Ordnungen einüben, also lernen, die die Ordnung konstituierenden Prak-
tiken zu vollziehen (Pille 2013) und sie damit mitzugestalten. Professionelle sind dann als Akteur/innen zu verstehen, die in je schul- und lernkulturell spezifische pädagogische Ordnungen eingebunden sind und im Mitvollzug dieser Ordnung ein praktisches Repertoire und die darin enthaltenen handlungsleitenden Orientierungsrahmen erwerben. Dieses Handungsrepertoire ist als Teil des individuellen professionellen Wissens, was bspw. angemessenes Handeln ist, zu verstehen.


Kritisch lässt sich an der jungen praxistheoretischen Professionsforschung nicht nur die bisher fehlende theoretisch gehaltvolle Beschreibung eines Modells pädagogischer Professionalität anmerken, sondern auch die theoriestrategische Schwierigkeit, in einem Ansatz, der in erster Linie beschreibend das pädagogische Geschehen ins Auge fasst, auch ein normativ gehaltvolles Gelingensmodell pädagogischer Professionalität zu entfalten, so wie es in den anderen theoretischen Ansätzen zur pädagogischen Professio-
nalität der Fall ist.

Literaturempfehlungen:


1.1.5 Der berufsbiografische Ansatz


**Gut zu wissen!**

Ansätze der schulbezogenen Professionsforschung

Professionellen verknüpft wiederum ihr Handeln mit den sozialen Strukturierungen des Handlungsfelds Schule, in das sie eingebunden sind. Der Habitus entsteht als innere Disposition sozialisatorisch bzw. erfahrungbiografisch angeeigneter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster in der Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen und die zu ihrer Bewältigung zur Verfügung stehenden Möglichkeitsräume, in denen eine offene Lösungsmenge für Entwicklungsaufgaben angeboten wird. Der Habitus hat handlungsstrukturierende Kraft, er erzeugt und präfiguriert Handlungen, ohne diese in starrer Weise zu determinieren und wirkt so wiederum in die Strukturiierung des Feldes zurück.


Literaturempfehlungen:
